

University of Groningen

Het Dalton Plan in Nederland en de 'grammar of schooling'

van der Ploeg, Piet

Published in:
Pedagogische Studiën

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2014

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):
van der Ploeg, P. (2014). Het Dalton Plan in Nederland en de 'grammar of schooling'. *Pedagogische Studiën*, 91(4), 234-249.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Het Dalton Plan in Nederland en de 'grammar of schooling'

P. van der Ploeg

Samenvatting

Bij de introductie in Nederland in 1924 stond het daltononderwijs in het middelpunt van de aandacht. Maar de interesse verflauwde snel en het daltononderwijs verbreidde zich nauwelijks. De stagnerende ontwikkeling lijkt op die in Engeland en de Verenigde Staten. Bekend is de verklaring van Tyack en Tobin: het Dalton Plan moest het als onderwijsvernieuwing afleggen tegen de 'grammar of schooling'. Wij onderzoeken wat er gebeurde met het Dalton Plan in Nederland tussen 1920 en 1970. We maken hierbij gebruik van de 'grammar of schooling'-theorie, maar van een genuanceerde variant. We benutten aanvullingen en kritieken van Depaepe c.s. en Viñao Frago.

1 Inleiding

Het daltononderwijs is de grootste traditionele vernieuwingsrichting in Nederland; vijf procent van de basisscholen is daltonschool. Dat lijkt heel wat, maar als het aan Phillip Kohnstamm en de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen had gelegen, waren alle scholen daltonscholen geweest; halverwege de vorige eeuw al. In feite waren in 1950 enkel achttien van de bijna zeventuizend basisscholen daltonschool. Bij de introductie in Nederland in de jaren twintig stond het Dalton Plan in het middelpunt van de belangstelling en genoot het de sympathie van deskundigen en instanties. Maar de verbreiding van het daltononderwijs kwam niet goed op gang. De Nederlandse Dalton Vereniging constateerde zo'n veertig jaar na haar oprichting dat het daltononderwijs een historisch verschijnsel was geworden, waarna ze zichzelf in 1970 in de slaapstand zette. De stagnerende ontwikkeling in Nederland tussen 1920 en 1970 lijkt op die in Engeland en de Verenigde Staten. Een bekende verklaring voor het uitdoven van de

belangstelling daar is die van Tyack en Tobin (1994): het Dalton Plan moest het afleggen tegen de 'grammar of schooling'. Wij onderzoeken de ontwikkeling in Nederland tussen 1920 en 1970 aan de hand van de 'grammar of schooling'-theorie, maar genuanceerd door aanvullingen en kritieken van Viñao Frago (2001) en Depaepe c.s. (Depaepe et al., 2000, 2008).

Voor het onderzoek hebben we gebruik gemaakt van teksten, voornamelijk uit de periode 1920 tot 1970. We zijn begonnen met een systematische analyse (bestudering en vergelijking) van alle artikelen in het tijdschrift "Pedagogische Studiën" waarin het woord 'dalton' voorkomt in de jaargangen 1920 tot 2000. Het zijn in totaal 152 artikelen.¹ De meeste zijn uit de periode 1924 tot 1934: 80 in totaal. Na 1960 komt daltononderwijs alleen nog een enkele keer zijdelings ter sprake. In de artikelen vonden we verwijzingen naar andere teksten (boeken, brochures, documenten en artikelen). Ook deze bestudeerden we en betrokken we, voor zover relevant, in het onderzoek. Bij de interpretatie van alle teksten maakten we uiteraard gebruik van onze achtergrondkennis en van literatuur die we reeds kenden.

We zijn uitsluitend afgegaan op schriftelijke bronnen. Het onderzoek heeft enkel betrekking op hoe er op papier gedacht en geoordeeld wordt, wat er geadviseerd en gerapporteerd wordt enzovoort (ideeëngeschiedenis), en alleen indirect op praktisch doen en laten en standen en gangen van zaken in de onderwijspraktijk zelf. Dat we niet hebben getracht getuigen te bevragen of op andere manieren de geschiedenis te onderzoeken heeft ook een pragmatische reden. Teksten zijn verhoudingsgewijs gemakkelijk te vinden, te raadplegen en te analyseren, ook voor wie onze bevindingen en conclusies wil toetsen. De risico's van vertekening door louter schriftelijke bronnen te gebruiken liggen voor

de hand. De bevindingen en de conclusies zijn daarom ook in dit opzicht betrekkelijk.

Een belangrijke bron is het tijdschrift “Pedagogische Studiën”. We kozen het als vertrekpunt omdat het ons bekend was dat het geregeld aandacht had voor daltononderwijs en vanwege het gezag dat het tijdschrift in de onderzochte periode genoot onder zowel onderwijsdeskundigen als onderwijsprofessionals (Jonker, 1988; Depaepe & Bakker, 1998; Van Hilvoorde 2002). We hebben niet met dezelfde systematiek andere tijdschriften in het onderzoek betrokken. Een verkenning van de artikelen over daltononderwijs in de tijdschriften “Volksontwikkeling” (jaargangen 1923-1960) en “Vernieuwing van opvoeding en onderwijs” (jaargangen 1938/1939-1972/1973) bevestigde ons beeld en gaf geen reden om interpretaties en conclusies bij te stellen.

We schetsen eerst kort de oorsprong van het daltononderwijs en de introductie in Nederland. We komen dan vanzelf op de stagnerende ontwikkeling en vervolgens op de verklaring daarvoor.

2 Praktijk en theorie van het Dalton Plan²

De oorsprong van het daltononderwijs ligt in de Verenigde Staten. Helen Parkhurst (1886-1973) ontwikkelde haar Dalton Plan uit onvrede met het onderwijs dat zijzelf als leerling had ondergaan, het frontaal klassikale ‘lockstep teaching’ (Luke, z.j., 6). Ze merkte bij haar vroegste experiment (in 1904) als jonge juf aan een kleine basisschool drie dingen. Ten eerste: Als de leerlingen de vrijheid krijgen om zelf te werken, in eigen tempo te werken en elkaar te helpen, dan wordt hun ijver groter, werken ze met meer plezier en leren ze meer. Ten tweede: Omgeving, inrichting en materialen hebben grote invloed op motivatie en prestaties. Belangrijk is bijvoorbeeld: geen vaste rijen van in de vloer geschroefde bankjes, maar losse bankjes die aaneen geschoven kunnen worden tot tafels waar leerlingen rondom kunnen aanzitten. Ten derde: De lesstof is het probleem niet; “It is not so much *what* as *how* they are taught

which is at fault in our system” (Luke, z.j., 53). In een later experiment (in 1911, 1912) hervormde Parkhurst op een grote school het onderwijs voor negen- tot veertienjarigen. De vernieuwing was wederom organisatorisch. In plaats van elke “grade” kreeg elk vak een eigen leraar en een eigen lokaal. De vakleraren maakten “assignments”. Zij zetten hiertoe de over de “grades” verdeelde lesstof van hun vak om in leertaken. Leren werd eigen werk van de leerlingen; ze konden zelfstandig aan het werk, in eigen tempo werken en het werk zelf plannen. Het lokaal werd een vaklokaal en het vaklokaal werd een “laboratory”, een plaats waar leerlingen aan het werk zijn. De “laboratories” werden ingericht en aangekleed als werkruimtes passend bij de specifieke vakken; met nuttige en aantrekkelijke materialen, instrumenten, boeken en naslagwerken onder handbereik van de leerlingen. De bankjes maakten plaats voor grote tafels; dat vergemakkelijkte spontane samenwerking en groepsgewijze instructie. Dit experiment was de basis voor het Dalton Plan zoals Parkhurst dat vanaf 1919 uitvoerde in Dalton en New York.

De theorie van het Dalton Plan laat zich aan de hand van Parkhursts artikelenserie in “The Times Educational Supplement” (1921) en haar boek “Education on the Dalton Plan” (1922) als volgt reconstrueren. Het Dalton Plan is een “efficiency measure”: “a simple and economic reorganization of the school” (Parkhurst, 1922, 46). ‘Lockstep teaching’ is niet efficiënt: de leraar doet al het werk en “the learner does not learn” (Ibid., 150). Het Dalton Plan “creates conditions which enable ... the learner to learn” (Ibid, 34). Volgens Parkhurst is leren hetzelfde als ervaren: “Experience is the best and indeed the only real teacher” (Ibid., 152). Willen we het leren op school bevorderen, dan moeten we zorgen voor voldoende ervaring. Dat bereiken we niet wanneer we leerlingen passief houden, uit elkaar houden en alleen lesjes uit het hoofd laten leren en klassikaal laten opzeggen, meent Parkhurst. Bij ‘lockstep teaching’ is voor leerlingen verhoudingsgewijs weinig te ondernemen, dus weinig te ervaren en bijgevolg weinig te leren. Voor ervaring kunnen we zorgen door “liberation of the pupil” en

“socialization of the school” (Ibid., 46). ‘Vrijheid’ is de gelegenheid om het schoolwerk zelf te doen, het zelf te organiseren (hoe, waar en wanneer) en het op eigen tempo te doen, vooral ook om het ongestoord te doen, toegewijd en geconcentreerd. Zelf doen bewerkstelligt ervaring. Iets vergelijkbaars geldt voor ‘socialiteit’. Mogen leerlingen ongedwongen met elkaar en met leraren omgaan en werken, dan raken ze op verschillende manieren en meerdere momenten in aanraking met elkaar, de leraren en de leerstof. Dus wordt er meer ervaren en bijgevolg meer geleerd.

3 Introductie in Nederland

Het Dalton Plan is in 1924 in Nederland geïmporteerd door de Maatschappij tot nut van ’t algemeen. Aanleiding was de nieuwe Wet op het Lager Onderwijs van 1920. Deze zorgde voor uniformering. “De nieuwe wet ... eischt dat op alle scholen ... dezelfde leer vakken ... worden onderwezen en gaat uit van de gedachte ... dat ook leerplan en tempo overal gelijk zullen zijn” (Gerhard & Kohnstamm, 1923, 10). De eenheidsschool leek binnen handbereik. Dat was vanouds hét ideaal van het Nut: alle kinderen, ongeacht hun afkomst, hetzelfde onderwijs. Maar de nieuwe wet regelde ook de gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs. Hiermee zette ze onbedoeld de eenheidsschool op de tocht. Want “(v)erdeeling van de schoolgaande kinderen naar de geëigendheid der ouders” werd vergemakkelijkt nu geëigende ouders bijzondere scholen konden stichten “op kosten der openbare kassen” (Ibid.). Het bestuur van het Nut stelde in 1921 een commissie van deskundigen in om dit risico te onderzoeken.

De deskundigen schreven het rapport: “De toekomst van ons volksonderwijs” (Gerhard & Kohnstamm, 1923). Ze onderkennen dat er een goede reden is om tégen de eenheidsschool te zijn: “het verschil in verstandelijke rijpheid op een bepaalde leeftijd, samenhangende met de hoogte van sociale milieu” (Ibid., 12). Kinderen uit de ene maatschappelijke klasse kunnen en kennen gemiddeld meer dan kinderen uit de andere klasse op

dezelfde leeftijd. De standenschool lijkt doeltreffend. Immers, verdelen de kinderen zich naar hun afkomst over de scholen, dan veroorzaken de verschillen geen didactische problemen. Gaan alle kinderen naar dezelfde school, dan zijn de verschillen te groot voor doeltreffend klassikaal onderwijs. De Nutscommissie trekt hieruit niet de conclusie dat de standenschool te verkiezen is boven de eenheidsschool. Ze trekt de andere mogelijke conclusie: het klassikale onderwijs moet op de schop. Wordt het doorbroken, wordt er geïndividualiseerd, dan heeft de eenheidsschool minder te duchten van het feit dat kinderen ongelijk zijn. Vandaar:

“Lossen maken van het klasseverband moet het doel zijn waarop wij ons richten. ... Voor een school, waarbij elk kind zelf het tempo van zijn leeren en werken kan bepalen, waar geen kind gedwongen is zich te overhaasten ter wille van de anderen, of zich te vervelen omdat de anderen langdurigen uitleg vragen van wat hem zonder meer duidelijk is, vervalt het didactische argument tegen de eenheidsschool” (Ibid., 15).

Het Nutsbestuur nam het advies over. Dat is opmerkelijk, want het Nut was eerder verklaard voorstander van klassikaal onderwijs. Het had ruim honderd jaar lang een belangrijke rol gespeeld in de promotie en verbreiding ervan (Valks, 1925).

De vervolgvraag voor het Nut was hoe het lossere klasseverband gerealiseerd moest worden. In Nederland werd het nauwelijks in de praktijk gebracht, maar in Engeland wel. Daar werd sinds kort het Dalton Plan uitgetoetst. Het Nut stuurde er een delegatie heen om het te bestuderen, onder leiding van professor Kohnstamm, directeur van het Nutsseminarium voor Pedagogiek. De delegatie kwam enthousiast terug en legde haar bevindingen neer in deel 2 van “De toekomst van ons volksonderwijs”, getiteld: “Scholen met lossere klasseverband” (Bigot, Diels & Kohnstamm, 1924).

Het boekje zet in de inleiding uiteen om welke redenen het klassikale onderwijs uit de tijd raakte en individualisering geboden was. De redenen zijn vooral pedagogisch en didactisch: om recht te doen aan de verschillen tus-

sen kinderen, om hun zelfstandigheid en verantwoordelijkheid te bevorderen en om voorrang te geven aan cognitieve vaardigheden (denken, zich informeren, problemen oplossen) in plaats van veel weten. Vervolgens wordt beschreven hoe het daltononderwijs in Engeland eruitzag en wordt een indruk gegeven van de effectiviteit van het daltononderwijs. De leerresultaten waren door de bank genomen beter dan in doorsnee onderwijs. Ondertussen hoefde het niet duurder te zijn dan klassikaal onderwijs. Het boekje sluit af met een krachtig pleidooi voor “daltonisering” van het onderwijs in Nederland: “Hervorming van ons schoolstelsel over de gehele lijn naar bedoelde beginselen, moet daarom worden beschouwd als een urgente en bij uitstek belangrijke taak”. De Maatschappij tot nut van ’t algemeen dient het voortouw te nemen, want zij is “in ons land het aangewezen lichaam om bij dien arbeid leiding te geven” (ibid. 67, 68).

Het bestuur van het Nut nam ook dit advies over en verspreidde de boodschap. De brochure vond gretig aftrek: tweeduizend exemplaren in twee maanden. De commissieleden reisden stad en land af om tekst en uitleg te geven en trokken hierbij overvolle zalen (vgl. berichten in de “Leeuwarder Courant”: 27 mei en 5 november 1924).

4 Kohnstamm als profeet

Kohnstamm gold als “de profeet” van het Dalton Plan (“Leeuwarder Courant” 27 mei 1924) en hij deed inderdaad zijn best. Hij organiseerde bijvoorbeeld eind 1924 een Werkgemeenschap waarin leraren taken vervaardigden op basis van bestaande schoolboeken. Het is te lezen in Kohnstamms brochure “De Nieuwe School” uit 1925. Hij legt hierin opnieuw uit waarom het Nederlandse onderwijs compleet “gedaltoniseerd” moest worden en zet gedetailleerd uiteen wat er allemaal voor moest gebeuren.

De inzet van Kohnstamm correspondeerde met zijn aandacht voor de “aaneensluitingskwestie”. De relatie tussen lager onderwijs en voortgezet onderwijs werd een “praegnant vraagstuk” in de jaren twintig (Deen, 1969).

In de eenheidsschool moesten alle leerlingen dezelfde stof op dezelfde manier in hetzelfde tempo verwerken. Aansluitend ging slechts 5% naar het middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs. Het ligt voor de hand dat deze 5% in hun lager onderwijs meer en sneller hadden kunnen leren als rekening gehouden was met verschillen tussen leerlingen. De gemeente Amsterdam vroeg het Nutsseminarium om raad. Kohnstamm adviseerde differentiëring in het lager onderwijs, bij voorkeur werken in losser klasseverband overeenkomstig de daltongedachte (Van Veen & Kohnstamm, 1928, 109).

Een ander voorbeeld van Kohnstamms enthousiasme voor het Dalton Plan is zijn vernieuwing van het volwassenonderwijs. Eind jaren twintig sloeg het buitenschoolse onderwijs voor werkloze jongeren niet aan. Kohnstamm werd door het Ministerie van Sociale Zaken gevraagd om het cursusaanbod didactisch te verbeteren. Hij liet de cursussen “daltoniseren”. Hiervoor werd het Daltoniseringsinstituut opgericht, dat in 1936 omgedoopt werd tot het Instituut voor Individueel Onderwijs (IVIO), uitgever van de bekende AO-boekjes. De dalton-achtige verbetering van het volwassenonderwijs werd volgens betrokkenen een succes (Schreuder & Wiedhaup, 1941; Idenburg & Wiedhaup, 1961). Maar ondanks alle inspanningen van Kohnstamm c.s. liet het reguliere schoolse onderwijs in Nederland zich niet “daltoniseren”. In 1949 schreef Kohnstamm terugblikkend:

“Dat rapport (‘Scholen met losser klasseverband’) had weliswaar de aandacht getrokken, was door vóór- en tegenstanders druk bediscussieerd, had ook op enkele plaatsen tot proefnemingen en navolging de stoot gegeven. Maar men kan niet zeggen dat er in ons schoolstelsel een beweging van enige betekenis van was uitgegaan” (Kohnstamm, 1981, 179).

Eind jaren veertig waren er slechts 18 daltonscholen voor lager onderwijs (18 van de 6894 lagere scholen in Nederland) en alleen maar enkele daltonscholen voor voortgezet onderwijs (Rutten, 1951).

In de volgende decennia groeide het dal-

tononderwijs niet verder: in 1985 zijn er 25 daltonscholen (volgens de Nederlandse Dalton Vereniging).

5 Grammar of schooling

“Daltonisering” van “ons schoolstelsel over de gehele lijn” lukte niet. Hoe kwam dat? In de historisch-pedagogische literatuur is een verklaring voorhanden. Die heeft betrekking op het daltononderwijs in Engeland en de Verenigde Staten. Daar beleefde het Dalton Plan een kort hoogtij in de jaren twintig met veel aandacht en discussie in tijdschriften en experimenten op scholen, terwijl succes op lange termijn uitbleef. Het daltononderwijs verdween er nagenoeg. De verklaring van Tyack en Tobin is dat het Dalton Plan niet was opgewassen tegen “the grammar of schooling” (1994). In hun artikel “The ‘Grammar’ of Schooling: Why Has it Been So Hard to Change?” fungeert het Dalton Plan als illustratieve casus, één van de vier (463-466; ook Tyack & Cuban, 1995, 94-97). Met ‘grammar of schooling’ bedoelen Tyack en Tobin “the organizational framework that shapes the conditions under which teachers instruct students” (455). Het is de sjablonen die wordt bestendigd door ten eerste gezags- en machtsverhoudingen (bijvoorbeeld gerechtvaardigd door deskundigen, voorgeschreven door autoriteiten, bewaakt door instanties), ten tweede functionaliteit (zoals het is, werkt het naar verwachting) en ten derde cultuur (gewoonten en vanzelfsprekendheden; men is het gewend zoals het is; men weet niet beter). Het Dalton Plan was een poging “to challenge the structures and rules that constitute the grammar of schooling” (Ibid.). Net als andere onderwijsvernieuwingspogingen wist het Dalton Plan mensen te interesseren en te inspireren, maar alleen voor korte tijd. De meeste pogingen stranden en raken uit de belangstelling doordat de traditionele organisatie van het onderwijs te veel weerstand biedt. Zo ook het Dalton Plan, aldus Tyack en Tobin.

De verklaring van Tyack en Tobin voor de geschiedenis van het daltononderwijs in Engeland en de Verenigde Staten helpt ons

om te begrijpen waardoor het daltononderwijs in Nederland niet goed van de grond kwam in de loop van de twintigste eeuw. Ze is extra bruikbaar wanneer we haar nuanceren met behulp van Spaanse en Belgische onderzoekstradities (met name: Viñao Frago, 2001; Depaepe et al. 2000, 2008). Hierin wordt de vernieuwingsresistentie in het onderwijs op manieren verklaard die vergelijkbaar zijn met die van Tyack en Tobin. Bij Viñao Frago en Depaepe c.s. is de terminologie soms anders. Viñao Frago spreekt bijvoorbeeld van “school culture” en Depaepe c.s. spreken van “grammatica van de verschooling”. Bij Depaepe c.s. wordt “grammatica” bovendien afgewisseld met onder meer “logica” en “morfologie” (Depaepe et al., 2008, 17) en “rituals” en “choreography” (Eggermont, 2001). Soms varieert met de aanduiding de inhoud. Zo heeft “choreography of schooling” van Eggermont een beperkte betekenis, alleen orde en ritme van tijd, ruimte en beweging, en heeft “school culture” van Viñao Frago juist een bredere betekenis. Maar er zijn ook fundamentele verschillen. In het Spaanse en Belgische onderzoek is de blik ruimer en de methodologie verfijnder dan in het onderzoek van Tyack en Tobin: meer oog voor cultuurhistorische en pedagogische contexten en de wisselwerking daarmee, meer aandacht voor de inhoud van lessen, middelen, communicatie enzovoort, systematische onderkenning van en belangstelling voor diversiteit en discontinuïteit en gebruik van meer soorten bronnen, materialen en onderzoeksmethoden.

Uit het werk van Viñao Frago en Depaepe c.s. zijn drie nuanceringen van de ‘grammar of schooling’-verklaring af te leiden die nuttig zijn in onze poging de geschiedenis van het daltononderwijs in Nederland te begrijpen. Ten eerste: de ‘grammar of schooling’ zorgt ervoor dat vernieuwingen veranderen wanneer ze in praktijk gebracht worden; de gevestigde schoolse praktijk dwingt vernieuwing zich te plooiën naar bestaande patronen (Viñao Frago, 2001; Depaepe et al., 2008). Tyack was trouwens ook al tot dit inzicht gekomen: “schools change reforms” (Tyack & Cuban, 1995). Ten tweede: de ‘grammar of schooling’ is historisch en is derhalve aan verandering onderhevig. Sociaalculturele ont-

wikkelingen drukken hun stempel op het onderwijs (Viñao Frago, 2001; Depaepe et al., 2008): “School cultures also change” (Viñao Frago, 2001, 35). Ten derde: er is vaak meer dan één ‘grammar of schooling’; niet alleen doordat er meer soorten en niveaus van onderwijs zijn, maar ook doordat er verschillende categorieën betrokkenen zijn, met *verschillende* gewoonten, procedures, belangen, waarden en overtuigingen; de ‘grammar of schooling’ van docenten kan bijvoorbeeld anders zijn dan die van managers, bestuurders, ondersteuners en deskundigen (Viñao Frago, 2001). Van de drie genoemde nuanceringen komen de eerste twee bij Tyack en Tobin in hun behandeling van wat het Dalton Plan overkwam, alleen in de marge aan bod. Van de derde nuancingering is bij hun geen sprake.

We gebruiken een en ander in de volgende paragrafen als houvast in de schets van wat er met Dalton Plan en daltononderwijs in Nederland gebeurde. We laten eerst zien dat het Dalton Plan haaks stond op de heersende ‘grammar of schooling’ en dat het aannemelijk is dat de daltoncampagne van Kohnstamm c.s. hierop stuk liep. De gehechtheid van de praktijk aan klassikaal onderwijs was te sterk, inclusief het geloof van onderwijzers en leraren in de mogelijkheden om het klassikale onderwijs zelf te verbeteren. Vervolgens laten we zien dat het Dalton Plan bij toepassing in de daltononderwijspraktijk werd aangepast. Het lijkt erop dat de ‘grammar of schooling’ de vernieuwing ontmantelde door haar in traditionele patronen te dwingen. Daarna laten we zien dat autoriteiten en deskundigen ontvankelijker waren voor het Dalton Plan dan de schoolpraktijk zelf. Op verschillende niveaus bestonden verschillende ‘grammars’ met ongelijke graden van vernieuwingsresistentie. Tenslotte reconstrueren we de hele geschiedenis van Dalton Plan en daltononderwijs tussen 1924 en 1970 in het licht van het vermoeden dat de ‘grammar of schooling’ dwarse vernieuwing als “daltonisering” weliswaar belemmert en gelijkschakelt, maar zelf niet inert is. Ze vernieuwt langzamerhand. De normaliteit van en de gehechtheid aan klassikaal onderwijs konden niet voorkomen dat klassikaal onderwijs in de loop van de decen-

nia minder klassikaal werd. Dat kan de schijn wekken dat het Dalton Plan op de lange duur toch van invloed is geweest, maar volgens ons is die schijn bedriegelijk. We laten zien waarom.

6 Gehecht aan klassikaal

Het Dalton Plan brak met de standaard indelingen en inrichtingen van tijd en ruimte, met het klassikale, frontale en simultane lesgeven en met de asymmetrische verdeling van werk en verantwoordelijkheid tussen docent en leerlingen. Volgens het Dalton Plan delen leerlingen zelf hun tijd in, plannen zij zelf hun werkzaamheden, werken ze zelfstandig aan taken, soms samen in kleine groepjes, hoeven ze tijdens de les niet voornamelijk stil te zitten en stil te zijn, is er geen sprake van vaste plaatsen, onbeweeglijk meubilair enzovoort. Het Dalton Plan was in de woorden van Parkhurst een radicale “reorganization of the machinery of the school” (1921; 1922). Dat het daltononderwijs in Nederland niet gemakkelijk van de grond kwam, kan hiermee te maken hebben gehad. Het werd door Kohnstamm c.s. gepropageerd als breuk met klassikaal onderwijs (werken in losser klasseverband), terwijl klassikaal onderwijs sinds eind negentiende eeuw hier vanzelfsprekend was (Valks, 1925; Idenburg, 1964; Braster, 2011), zeker onder onderwijzers en leraren. Van der Velde waarschuwde in 1946 dat vernieuwing alleen kans van slagen heeft als men oog heeft voor “de mentaliteit van de onderwijzers”:

“Er zal rekening gehouden moeten worden met de gehechtheid van het Nederlandse onderwijzerscorps aan het klassikale stelsel. Als kind verwierf de onderwijzer van nu zijn kennis bij klassikaal onderwijs, als kwekeling werd hij getraind in het lesgeven aan klassen, als onderwijzer bracht hij de verworven bekwaamheid in de praktijk ... Hij is er tot in de grond van zijn onderwijzersziel en zijn onderwijzersgeweten mee verbonden” (1946, 84).

Het was een bekende karakterisering van de

onderwijzer en een even bekende verklaring voor zijn gereserveerde houding tegenover vernieuwing (vgl. Diels, 1928a; Rutten, 1951; Jonges, 1964).

Gezien de reacties in de tijdschriften van onderwijzers hebben Kohnstamm c.s. bij de lancering van het Dalton Plan in Nederland te weinig rekening gehouden met deze gehechtheid. Illustratief is het weerwerk in "Het Schoolblad", het weekblad van het Nederlandsch Onderwijzers Genootschap. Tussen eind 1924 en begin 1926 publiceerde het drie series artikelen, elf artikelen in totaal, waarin de pleidooien voor daltonisering grondig bekritiseerd worden. De eerste serie was van de hand van Douwes, auteur van onderwijsmethoden en studieboeken voor de onderwijzersopleiding. Hij verdedigt de doorsnee onderwijzer en het klassikale onderwijs tegen de karikaturale beeldvorming in de Nutsbrochure "Scholen met losser klasseverband". Om de noodzaak van vernieuwing aannemelijk te maken, worden in de brochure de gebreken van het klassikale onderwijs overdreven, aldus Douwes. Kwalijker nog, vindt hij, is de miskenning dat het klassikale onderwijs zich voortdurend verbetert. De brochure doet zelfs alsof de klassikale aanpak niet verder verbeterd *kán* worden. Douwes legt uit waarom het onwaarschijnlijk is dat het daltononderwijs beter dan het klassikale onderwijs kan zorgen voor activering en verantwoordelijkheid van leerlingen, voor vaardigheden leren, voor discipline en motivatie, voor differentiëring en socialiteit. Vernieuwing overeenkomstig het Dalton Plan is niet nodig. Douwes stelt voor het klassikale onderwijs verder te verbeteren in plaats van het roer volledig om te gooien. Hoewel de argumenten ter zake doende zijn, zijn de teksten van Douwes venijnig en verongelijkt van toon. Kennelijk had het Nutsrapport de onderwijzersstand beledigd.

De tweede en de derde serie van kritische artikelen in "Het Schoolblad" waren van de redactie van het blad. De toon is bedaagder, maar de strekking is dezelfde. Van de bezwaren die erin aangevoerd worden, betreffen drie het daltononderwijs zelf: het is misschien gunstig voor de beste leerlingen, maar zeker ongunstig voor andere leerlingen; het overbe-

last de onderwijzers vanwege de grote hoeveelheid correctiewerk; het werkt slordigheid in de hand bij leerlingen, vooral slordig schrijfwerk. Het hoofdbezwaar is dat daltononderwijs overbodig is. De oogmerken zijn ook te realiseren zonder het klasseverband losser te maken. Meer aandacht en ruimte voor zelfstandig werken en studeren en voor het zelf denken van leerlingen, bijvoorbeeld, kan best binnen het klassikale stelsel. Dit blijkt ook al uit verscheidene nieuwe ontwikkelingen in het volksonderwijs. Vergelijkbaar met de kritiek in "Het Schoolblad" was die in "De Volksschool", het tijdschrift van de Bond van Nederlandse Onderwijzers (herdrukt in "Nieuwe Onderwijsdenkbeelden II. Het lager onderwijs").

De voorstanders van daltononderwijs geloofden dat het specifieke praktische problemen zou verhelpen en specifieke praktische verbeteringen zou brengen. De tegenstanders onderkenden wel dat hun klassikale onderwijs gebreken vertoonde, maar meenden dat deze te verhelpen waren door het klassikale onderwijs zelf te verbeteren; het klassikale onderwijs was al in ontwikkeling. Kohnstamm was ervan overtuigd dat het klassikale onderwijs niet deugde en geen toekomst had en dat het daltononderwijs *de* remedie was. Hij maakte korte metten met het weerwerk in de onderwijzerstijdschriften. In "Pedagogische Studiën" vergelijkt hij het met de weerstand tegen de ontdekkingen van Galileï, waarbij hij niet ingaat op de argumenten die er in de tijdschriftartikelen naar voren gebracht waren (Kohnstamm, 1925b). In "Het Schoolblad" schreef Kohnstamms promotieonderzoeker Valks een wat zakelijker reactie op het artikel van Douwes. Valks noemt het "infantiel" en "stekelig" en zegt met "tegenzin" te reageren. Dit is ook tamelijk retorisch, maar Valks komt vervolgens tenminste met een zakelijk weerwoord, zij het, alleen op één punt: de vraag wat beter is, schriftelijk of mondeling onderwijs. Volgens Douwes is mondeling beter en is dat een probleem van daltononderwijs: het kapitaliseert op schriftelijk onderwijs. Valks legt uit waarom schriftelijk juist beter is. Maar hij geeft toe dat het mondeling ook gaat. "Zeker het *gaat*. De trekshuit ging ook. Onze voorouders knipperden

bij een vetkaars, wij hebben de gloeilamp” (Valks, 1924).

De praktijk verzette zich tegen de dalton-campagne; onderwijzers waren sterk gehecht aan wat ze gewend waren. De gehechtheid was niet onkritisch en ondoordacht: onderwijzers geloofden in de functionaliteit *en* in de verbeterpotentie van het klassikale onderwijs. Als ze gelijk hadden en er inderdaad zelfvernieuwend beweging zat in het klassikale onderwijs, dan was de ‘grammar of schooling’ niet inert. We komen later hierop terug.

7 Zelfkritisch en flexibel

Zo zelfgenoegzaam en onbuigzaam als de houding van Kohnstamm was, zo zelfkritisch en flexibel was die van andere voorstanders van daltononderwijs, vooral de onderwijzers en leraren die het in hun praktijk uitprobeerden. Illustratief zijn de artikelen in “Pedagogische Studiën”. Met name de talrijke openhartige verslagen van experimenten met daltononderwijs waarin de ondervonden moeilijkheden en mankementen uitgebreid aan bod komen (bijvoorbeeld Schalij, 1925; Vermeulen, 1925; Riemens, 1925; Fontaine, 1925; Lynch, 1926; Alma, 1926; Evers, 1927; Ter Haar, 1927; Dean, 1928; Biegel, 1928; Bakkum & Van Lier 1930; Dortland-Sillevis, 1931; Biegel, 1931; Schilperoort, 1933; Oosterwold, 1939) en de artikelen van Diels waarin hij gewetensvol de discutabele aspecten van daltononderwijs bespreekt (1924a, 1924b, 1926, 1932). De betrokkenen onderkennen dat daltononderwijs gebreken heeft. Tegelijkertijd benadrukken en bewijzen ze de flexibiliteit van het Dalton Plan. Het Dalton Plan liet zich gemakkelijk aanpassen aan specifieke behoeften en ervaringen en aan veranderende omstandigheden en voortschrijdend inzicht. Dit was een veel geroemd kenmerk van het Dalton Plan (bijvoorbeeld: Diels, 1925b; Visser, 1930; Bakkum, 1948; Timmers, 1948).

De flexibiliteit is herkenbaar in de gedetailleerde kenschetsen van de daltononderwijspraktijk in “Pedagogische Studiën”. Bijvoorbeeld in de artikelen van Biegel in 1928 en 1931. Biegel beschrijft uitvoerig haar

“aanwending der daltonmethode”. Zij bereidde de leerlingen eerst een jaar lang voor: wenen aan geleidelijk meer zelf doen. Waren de leerlingen eraan toe, dan begon “het vrij werken op taken”. Maar dit “vrij werken” gebeurde niet zonder klassikale behandeling van de stof vooraf en toetsing van kennis zowel voordien als nadien:

“In principe wordt alle stof eerst klassikaal behandeld in beknopte vorm en snel tempo, en thuis als huiswerk geleerd. Ik overtuig me, dat het opgegeven werk werkelijk gekend wordt. ... Bij elk nieuw onderwerp gebruik ik *alle* lesuren om de hoofdpunten te bespreken aan de hand van het voorhandene collectiemateriaal etc., tot ik het geheele onderwerp besproken heb. ... Ben ik aan het einde van mijn onderwerp gekomen dan worden voorlopig alle verdere lesuren én de huiswerktijd voor vrij werken gebruikt. ... Onderwerpen op te geven ter bestudeering zonder voorafgegane klassikale bespreking vind ik ongewenscht: de kans dat verkeerde begrippen zich vastzetten, is niet gering. ... Is de geheele klasse met een onderwerp gereed, dan volgt mondeling en schriftelijk werk ter controle.” (Biegel, 1928, 336; 1931, 139)

Er was veel ruimte voor klassikale lessen en de leraar had een centrale rol in dalton voortgezet onderwijs. In het dalton lager onderwijs was het niet anders. Neem de beschrijving van Oosterwold van de werkwijze op zijn kleine daltonschool (Oosterwold, 1939). Het was voornamelijk klassikaal. In slechts 6 van de 25 lesuren werkten de leerlingen zelfstandig aan taken. Deze “daltonuren” waren vaste uren in de week en volgens een vaste sleutel verdeeld over de vakken rekenen, taal, aardrijkskunde en geschiedenis. De leerlingen kregen nauwelijks gelegenheid hun eigen tijd in te delen. En wat hielden de taken in? Ter illustratie weektaken voor klas 4 op de school van Oosterwold:

“*Rekenen*: 6^{de} deel, bladzijde 24, som 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.

Taal: IIIA, bladzijde 38, IVa, IVb, V

werkwoorden. Les IX overschrijven van regel 11-20. Bladzijde 42 IVa.
 Geschiedenis: Uit Laarman, I. Leer de les op blz. 26: Steden en burgers.
 a. Les 3 keer overlezen.
 b. Plaatjes bekijken,
 c. Vragen leren en vlot kunnen beantwoorden” (Oosterwold, 1939, 320).

De taak die het Dalton Plan voorschreef, was een thematisch samenhangende opdracht, verdeeld in op elkaar aansluitende stappen, verwijzend naar diverse bronnen (Van der Ploeg, 2010). Bij Oosterwold is de taak een lijstje dat aangeeft welke pagina's, paragrafen of opgaven uit welke onderwijsmethoden in een bepaalde week 'gedaan' moesten worden. Bijvoorbeeld: de tien sommen op pagina zoveel uit het rekenboekje; voor elke leerling hetzelfde in dezelfde twee uur. Dat is niet veel anders dan zelfwerkzaamheid.

Biegel en Oosterwold zijn geen uitzonderingen. Het Nederlandse daltononderwijs was reeds vroeg, zoals Dortland-Sillevis het toentertijd noemde: “gewijzigd Daltonplan” (1931, 254). Dortland-Sillevis was één van de oprichters van de Nederlandse Dalton Vereniging. Ze droeg zelf haar steentje bij aan het aanpassen van het Dalton Plan. Zij interpreteerde bijvoorbeeld Parkhursts principe van samenwerking en socialiteit zó ruim dat ook klassikaal onderwijs samenwerken is en socialiteit bevordert:

“Wat groepwerk betreft, op onze middelbare scholen is toch zeker een klasse de meest natuurlijke groep die bestaat, een klasse, met al z'n differentiatie en die toch meest zo'n aardig geheel vormt, zoo solidair kan zijn, zoo gaarne bij elkaar blijft en elkaar helpen zal er allemaal te komen” (Dortland-Sillevis, 1931, 257).

Klassikaal werken is ook samenwerken. Vervolgens legt ze uit dat samenwerken in kleiner verband kán, maar dat het alleen hoeft in bijzondere omstandigheden en gevallen.

Het Dalton Plan liet zich gemakkelijk aanpassen. “(D)e ‘soepelheid’ in de toepassing van de beginselen (is) een der meest opvallende eigenschappen van de Daltonschole”

(Bakkum, 1948, 51). Het wordt dan lastig om te bepalen wat wel en wat geen daltononderwijs is. Neem de discussie over de wijzigingen op de school van de bekende Britse daltondirecteur Dean. Zijn leraren merkten na verloop van tijd dat ze te weinig grip hadden op de vorderingen van de leerlingen. Hierom werden eerst de maandtaken vervangen door weektaken. Vervolgens werd de oude gewoonte hersteld om alle leerlingen van een klas in hetzelfde lokaal te laten werken. Intussen werd het aantal uren klassikaal onderwijs geleidelijk aan vergroot ten koste van het aantal uren individueel werken. Tenslotte werd het lesrooster voor de hele dag weer ingevoerd. Zelf vond Dean wat er op zijn school gebeurde geen daltononderwijs meer (Dean, 1928, 69). In Nederland was het oordeel over de wijzigingen aanzienlijk milder. Doorslaggevend is dat “de grondidee van het plan onaangetast” blijft, legt Dortland-Sillevis uit:

“De verschillen, die tusschen de verschillende Daltonschole bestaan, betreffen in den regel slechts de wijze van *uitvoering*, als *grondlijnen* kan men steeds dezelfde vinden. ... De *uiterlijke* organisatie van indeeling in klassikale en vrije lessen is in Dean's school opgeheven; de *innerlijke* kern van het stelsel blijft men er betrachten” (Dortland-Sillevis, 1931, 254).

Het onderscheid tussen “uiterlijke organisatie” en “innerlijke kern” rechtvaardigde het gangbare afwijken van het oorspronkelijke Dalton Plan: de taken waren anders; de verhouding tussen klassikaal en individueel onderwijs was anders; gelegenheid tot samenwerken was niet overal gewoon; differentiatie naar tempo en niveau was niet overal gewoon; de leerlingen kregen nauwelijks eigen verantwoordelijkheid voor het indelen van hun tijd of het aanpakken van hun werk; de dalton basisschool kende geen vaklokalen en vakleerkrachten. Het Dalton Plan plooide zich bij praktisering in Nederland naar de ‘grammar of schooling’.

Het contrast tussen de zelfgenoegzame en onbuigzame benadering van Kohnstamm (uit de vorige paragraaf) en de zelfkritische en flexibele benadering van de daltononderwij-

zers (in deze paragraaf) doet overigens denken aan het onderscheid dat Viñao Frago maakt tussen twee soorten onderwijshervorming: (1) vernieuwing van buitenaf en bovenaf, geïnitieerd door beleidsmakers, managers en deskundigen tegenover (2) vernieuwing van binnenuit en onderop, geïnitieerd door onderwijzers en leraren (Viñao Frago, 2001). De eerste, vernieuwing van buitenaf en van bovenaf, roept verzet op in de onderwijspraktijk doordat het onvoldoende rekening houdt met wat men in de praktijk gewend is, nodig heeft, ondervindt, gelooft enzovoort. Vandaar dat de daltoncampagne van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en Kohnstamm c.s. niet aansloeg. De tweede, vernieuwing van binnenuit en van onderop, maakt meer kans op goede wil in de onderwijspraktijk door de praktijk-nabijheid, maar is door dezelfde praktijk-nabijheid extra vatbaar voor aanpassing aan de gevestigde praktijk, dus voor compromissen, verwatering en vervaging. Vandaar dat het Dalton Plan bij praktisering in daltononderwijs gemakkelijk 'ontdaltoniseert'.

8 Deskundigen en autoriteiten

Het aantal daltonscholen bleef beperkt. Onderwijsvernieuwing overeenkomstig het Dalton Plan vond breder en geduriger gehoor op het niveau van deskundigen en autoriteiten. Althans, de bronnen doen vermoeden dat er op dit niveau lange tijd sympathie was voor Dalton Plan en daltononderwijs.

Vooraanstaande onderwijsdeskundigen droegen Dalton Plan en daltononderwijs een warm hart toe. Na Gunning, Diels, Jonges en Kohnstamm bijvoorbeeld: Bolkestein, Van der Velde, Nieuwenhuis en Stellwag.³ De ruime aandacht in "Pedagogische Studiën" bevestigt de goede band met de onderwijsdeskundigen. Verreweg de meeste artikelen zijn positief over daltononderwijs; slechts enkele oordelen minder gunstig. Dit is opmerkenwaardig, want het tijdschrift stond gereserveerd tegenover onderwijsvernieuwingen als die van Montessori, de Vrije School, het Jena-plan en de Summerhillschool van Neill (vgl. Diels, 1927; Diels, 1928a; zie ook Van Hil-

voorde, 2002). De voorkeurspositie blijkt ook uit het gemak waarmee de redactie artikelen accepteerde over praktijkexperimenten met daltononderwijs (13 artikelen tussen 1925 en 1939), terwijl het redactiebeleid was om rapportages van onderzoek van de eigen praktijk niet te plaatsen (Van Hilvoorde, 2002). De daltongezinde houding weerspiegelt zich in de samenstelling van de redactie. Van 1924 tot 1952 waren steeds vier redactieleden van "Pedagogische Studiën" (van de ongeveer achttien) nauw betrokken bij het daltononderwijs.⁴

Daltononderwijs kon ook op steun van de autoriteiten rekenen, met name op die van gemeentebestuurders, bewindslieden en de onderwijsinspectie. Drie documenten kunnen dit illustreren. Ten eerste: In 1946 publiceerde het Gemeentebestuur van Amsterdam het rapport: "Vernieuwing van het onderwijs op de openbare scholen voor Gewoon Lager Onderwijs te Amsterdam". De gemeente wilde op al haar scholen het klassikale onderwijs verbeteren door gebruik van elementen uit de didactiek van Decroly, de Methode Montessori en het Dalton Plan. Het liefst wilde de gemeente het onderwijs grondig vernieuwen. Op een aantal scholen werd met het oog hierop een eigen onderwijsconcept uitgeprobeerd. In de bovenbouw was dat een soort daltononderwijs (Palland, 1946). Ten tweede: In 1951 presenteerde de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen Rutten de "Nota inzake experimenten, die in scholen van onderscheiden aard gaande zijn" (Rutten, 1951). Hij pleit voor "gedeeltelijk loslaten van het klassikale stelsel" omwille van onder andere individualisering en activering: "Aan de individuele capaciteiten en individuele verschillen der leerlingen moet meer aandacht worden besteed"; "De zelfwerkzaamheid der leerlingen dient een belangrijke plaats ... in te nemen". De Minister is enthousiast over onderwijsvernieuwingen als het Dalton Plan: ze moeten worden "toegejuicht". Hij constateert dat ze "zeer gunstig" uitwerken op de leerlingen. De Minister is bekend met de bezwaren, maar vertrouwt erop dat die te verhelpen zijn: "In het algemeen zijn de inspecteurs ... van mening, dat het onderwijzend personeel deze bezwaren bij voldoende

zorg kan overwinnen”. De Minister laat ook zelf onderwijsvernieuwing uitproberen. Op een aantal “rijksleerscholen” is het onderwijs deels geïndividualiseerd en wordt met een takensysteem gewerkt. Ten derde: In 1958 verscheen het “Rapport van een werkgroep uit het Rijksschooltoezicht over de inrichting van het voortgezet onderwijs”. Een commissie van onderwijsinspecteurs brengt advies uit over alle aspecten van het voortgezet onderwijs, onder andere over de voorbereiding erop in het basisonderwijs. In het basisonderwijs zou volgens het advies “langs de weg der natuurlijke differentiatie” gewerkt moeten worden, dat wil zeggen: “in lossere klasseverband”.

“De natuurlijke differentiatie houdt in, dat de leerlingen van één klasse binnen de leervakken op verschillende niveaus werken en tussen die niveaus grote distanties mogelijk zijn. De werkgroep is er van overtuigd, dat door de invoering van deze individueel gerichte werkwijze het kind met een versterkt verantwoordelijkheidsgevoel, met groter animo en een juiste besef van zijn krachten zal werken”.

In een commentaar in “Pedagogische Studiën” constateert Van der Velde dat dit neerkomt op “werken naar daltonprincipes” (Van der Velde, 1958, 378). Het rapport in 1958 bevestigt de sympathie die de onderwijsinspectie vanaf de jaren twintig had voor Dalton Plan en daltononderwijs, zoals naar voren komt in de impressie die Braster geeft van de geschiedenis van de inspectie (Braster, 2011).

De positieve houding van deskundigen en autoriteiten lijkt erop te duiden dat de schil rond de onderwijspraktijk opener stond voor “daltonisering” dan de praktijk zelf. Zelfs de deskundigen van de onderwijzersvakbonden werden daltongezind. Terwijl de N.O.G. en de B.N.O. halverwege de jaren twintig fel tegen Kohnstamms daltoncampagne waren, zijn de deskundigen van de N.O.V. (de Nederlandse Onderwijzers Vereniging, de vakbond waarin het N.O.G. en de B.N.O. zijn samengegaan) vanaf de jaren veertig vóór werken in lossere klasseverband en vinden ze het Dalton Plan een voorbeeld van hoe het

beter kan. Dit blijkt onder meer uit hun rol in de zojuist besproken Amsterdamse onderwijsvernieuwing vlak na de oorlog (Palland, 1946), hun initiatief in 1948 tot het oprichten van dalton voortgezet onderwijs in Den Haag (Hage & Jonges, 1962) en hun cursussen Vernieuwingsonderwijs rond 1950 (Pedagogisch Centrum, 1950).

Het verschil tussen de daltongezindheid onder deskundigen en autoriteiten en de weerspannige houding in de onderwijspraktijk kan begrepen worden in termen van verschillende ‘grammars of schooling’. Deskundigen en autoriteiten, betrokkenen op enige afstand van de onderwijspraktijk, hebben een andere relatie tot de praktijk dan werkers in die praktijk en andere verantwoordelijkheden en belangen, waardoor ze zich door andere routines, normen en vanzelfsprekendheden laten leiden in hun werk ten behoeve van die praktijk en bijgevolg anders tegenover ingrijpende vernieuwing van de praktijk staan. Zo kunnen deskundigen en autoriteiten een vanzelfsprekende hang naar een bepaalde innovatie hebben, terwijl de praktijk even vanzelfsprekend weerstand biedt.

9 Veranderende ‘grammar of schooling’

De daltoncampagne van Kohnstamm c.s. werd geen succes. Van “hervorming van ons schoolstelsel over de gehele lijn naar daltonbeginselen” (Bigot, Diels & Kohnstamm, 1924, 67) was geen sprake. Begin jaren vijftig waren er in Nederland slechts vijftientwintig daltonscholen. Kohnstamm had zelf een verklaring hiervoor. In 1949 schreef hij terugblikkend:

“Te verwonderen is dat niet. Het Daltonstelsel eist bijzondere hulpmiddelen voor zijn toepassing, die in ons land niet bestonden.” (Ibid.; vergelijkbaar: 1955, 145, 146).

Cruciaal in daltononderwijs zijn taken. Samenstelling van taken is tijdrovend en vereist grote kundigheid, forse investeringen en goede organisatie; voor verreweg de meeste scholen was het te veel gevraagd en te hoog gegrepen, aldus Kohnstamm.⁵ Dat “daltonisering” van het onderwijs voor jonge werklozen

wel was gelukt, was volgens hem te danken aan het Daltoniseringsinstituut dat geen gebrek aan geld had (bekostigd door Sociale Zaken) en over tientallen didactisch bewaarde medewerkers beschikte om taken te ontwerpen (Ibid.).

De ‘grammar of schooling’-verklaring is omvattender dan die van Kohnstamm. De praktijk laat zich niet gemakkelijk ingrijpend veranderen. Onder meer de functionaliteit en de vanzelfsprekendheid van gevestigde verhoudingen en werkwijzen zorgen voor weerstand. Het Dalton Plan zou een breuk met het klassikale onderwijs betekenen en dat was onhaalbaar. Voor zover het geïmplementeerd werd, moest het zich schikken naar de heersende ‘grammar’ van de praktijk. Dat de “daltonisering” van het volwassenonderwijs gemakkelijker ging, kan ermee te maken hebben, dat het volwassenonderwijs nog te jong was voor eigen ingesloten verhoudingen, werkwijzen en zienswijzen.

De ‘grammar of schooling’-verklaring krijgt meer reliëf wanneer we, zoals eerder geopperd, er rekening mee houden dat de ‘grammar’ aan verandering onderhevig is. We reconstrueren de geschiedenis van Dalton Plan en daltononderwijs tenslotte in dit licht.

Kohnstamm c.s. vonden het begin jaren twintig hoog tijd voor individualisering van het onderwijs met het oog op differentiatie, activering, het leren van cognitieve vaardigheden en de ontwikkeling van eigen verantwoordelijkheid. Om hun visie kracht bij te zetten, importeerden zij halverwege de jaren twintig het Dalton Plan als lichtend voorbeeld. Kohnstamm c.s. zetten zich daarbij scherp af tegen het klassikale onderwijs: “de oude school” had finaal afgedaan; de toekomst was aan “de nieuwe school” (Bigot, Diels & Kohnstamm, 1924; Kohnstamm, 1925a). Het contrast verlevendigde en vereenvoudigde de campagne, maar miskende de ontwikkelingen die gaande waren in het klassikale onderwijs. De veronderstelling dat het klassikale onderwijs niet verbeterd kon worden, joeg onderwijzers en leraren in de gordijnen en maakte de daltoncampagne in hun ogen verdacht (Douwes, 1924; Het Schoolblad, 1925; Bond van Nederlandse Onderwijzers, z.j.; Post, 1947). De onenigheid over de

mogelijkheid om het klassikale onderwijs te verbeteren is door de geschiedenis beslecht. Het klassikale onderwijs *was* in ontwikkeling. Ook Kohnstamm zelf moest dit op den duur onderkennen (vgl. Kohnstamm, Van der Velde & Welling, 1939, met name pp. 61-70).

Kohnstamm c.s. waren halverwege de jaren twintig te ongeduldig geweest. Het klassikale onderwijs was voorzichtig aan het vernieuwen. De ‘grammar of schooling’ ging onder druk van sociale en culturele contextontwikkelingen (bijvoorbeeld individualisering, democratisering en een veranderend beeld van het kind) en verwetenschappelijking en professionalisering van de praktijk langzaam in de richting die Kohnstamm c.s. voor ogen hadden en waarvoor zij meenden dat het Dalton Plan nodig was als hefboom. Klassikale instructie afwisselen met zelfwerkzaamheid aan de hand van opgaven raakte als onderwijsleervorm ingeburgerd. Deze trend werd vanaf eind jaren twintig gestimuleerd door de denkpsychologie van Kohnstamm en de daarop gebaseerde “nieuwe didactiek” (Kohnstamm, Van der Velde & Welling, 1939; Nieuwenhuis, 1940; Prins, 1952; Deen, 1969). Het was niet zozeer de daltoniseringscampagne die matiging van het klassikale onderwijs bespoedigde, maar het andere werk van Kohnstamm.

De bronnen kunnen de schijn wekken dat de verandering van de ‘grammar of schooling’ een verschuiving was in de geest van het Dalton Plan. Het valt namelijk op dat het leerlingen zelf laten werken aan “taken” in de jaren vijftig een alom bekende, aanvaarde en gebruikte onderwijsleervorm werd, één van de gangbare vormen van individueel werken (Van Gelder, 1958). Maar de terminologische gelijkenis is vertekenend. De taak in het oorspronkelijke Dalton Plan is een door de docent zelf samengestelde thematisch samenhangende opdracht, verdeeld in op elkaar aansluitende stappen, verwijzend naar diverse bronnen. In de praktijk van het Nederlandse daltononderwijs werd de taak onder druk van de ‘grammar of schooling’ een lijstje van losse ‘things to do’ per vak, verwijzend naar pagina’s, paragrafen en opgaven in de gangbare vakspecifieke schoolboekjes. In deze hoedanigheid werd de taak in de loop van de

jaren dertig en veertig ook buiten het dalton-onderwijs gebruikt. In 1951 telde het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen 451 lagere scholen die er systematisch mee werkten naast de 18 daltonscholen (Rutten, 1951). De leermiddelen waren er intussen geschikt voor geworden: steeds meer schoolboekjes bevatten vragen en opgaven en veel methoden hadden aparte werkboekjes met “taken” of “taakjes” (Prins, 1952). Maar de taak als lijstje zelf te verrichten werkzaamheden of als afzonderlijke portie zelfwerkzaamheid (een opgave of vraag) staat ver af van de oorspronkelijke daltontaak. Het is eerder een didactisch uitvloeisel van de denkpsychologie dan een poging het Dalton Plan te praktiseren. Dat het werken met taken in deze zin als mogelijke onderwijsleervorm tot de ‘grammar of schooling’ is gaan behoren, betekent derhalve niet dat de ‘grammar of schooling’ zich iets heeft aangetrokken van het Dalton Plan. Het bevestigt alleen de impact van de denkpsychologie, naast de uitwerking van algemene sociale en culturele ontwikkelingen.

Het vernieuwingsideaal dat ooit door Kohnstamm c.s. vereenzelvd was met het Dalton Plan, had los van het Dalton Plan zijn weg gevonden tot in de praktijk. De Nederlandse Dalton Vereniging begreep in de jaren vijftig dat het daltononderwijs was ingehaald door het breedgedragen streven naar gematigd klassikaal onderwijs, klassikale instructie afgewisseld met individueel werken. In 1958 wijzigde het bestuur de doelstelling van de vereniging. In plaats van bevordering van daltononderwijs werd het “bevordering van onderwijs in vrijer klasseverband” (M., 1958). Tien jaar later ging het bestuur nog een stap verder. Het constateerde: “Dalton is bezig een historisch verschijnsel te worden” (communiqué aan de leden, aangehaald in Röhner & Wenke, 1999). Het besloot de activiteiten van de vereniging op een laag pitje te zetten. Het Dalton Plan was passé.

10 Ter afsluiting

In 1924 werd het Dalton Plan onder grote belangstelling in Nederland ingevoerd. In

1970 was het passé zonder dat het hier werkelijk iets was geworden, ondanks de sympathie en steun van deskundigen en autoriteiten. We hebben de ‘grammar of schooling’-verklaring benut om de Werdegang van het Dalton Plan en het daltononderwijs in kaart te brengen en te begrijpen. Hiervoor hebben we de manier van verklaren in termen van de ‘grammar of schooling’ van de Amerikaanse onderzoekers Tyack en Tobin verfijnd met nuances uit Europese onderzoekstradities, met name die van Viñao Frago en Depaepe c.s. De nuanceering is vruchtbaar gebleken.

Dat het Dalton Plan passé was, wil overigens niet zeggen dat het daltononderwijs hier geen toekomst had. Vanaf 1985 begon het ineens te groeien in Nederland met 10 nieuwe daltonscholen per jaar (van 25 in 1985 naar 260 in 2004); vanaf 2004 versprong de groei zelfs naar 25 tot 30 nieuwe per jaar (de cijfers zijn afkomstig van de N.D.V.). De herleving in de jaren tachtig zou te maken kunnen hebben met de nieuwe wet op het basisonderwijs in 1985 die scholen noopte om meer werk te maken van individualisering en differentiatie; daltonwerkwijzen boden enig houvast hiervoor (Van der Zee, 2015); althans, die naam had het daltononderwijs, waardoor de aantrekkingskracht van het daltononderwijs iets toenam. De extra groei vanaf 2004 kan te maken hebben met de sinds eind jaren negentig toenemende noodzaak voor scholen om zich te profileren (Onderwijsraad, 2001). Daltononderwijs is een aantrekkelijk merk. Het klinkt en het oogt als vernieuwend en bijzonder, maar gehoorzaamt keurig aan de ‘grammar of schooling’.

Noten

1. “Dalton” ook in combinaties en ‘verbuigingen’ zoals “daltoniseren” en “daltonist”. In 97 van de 152 artikelen komt het daltononderwijs alleen zijdelings ter sprake. We hebben vooral de overige 55 gebruikt.
2. Voor oorsprong en theorie zie ook: Van der Ploeg, 2010 en 2013. Voor de aard van de aangehaalde biografie van Luke zie: Van der Ploeg, 2010.
3. 1924-1938: Diels, Kohnstamm, Bokhorst, Riemens. 1938-1952: Kohnstamm, Van der

- Velde, Bokhorst, Riemens. 1952-1958: Van der Velde, Bokhorst, Riemens. 1958: Van der Velde, Bokhorst, Riemens, Jonges. Bokhorst was voorzitter van de N.D.V. (van 1931 tot 1947). Riemens was daltonlerares. Van der Velde was hoofd van een daltonschool. Jonges was onderwijzer aan de eerste daltonschool en één van de oprichters van de N.D.V.
4. De sympathie van Gunning, Diels, Kohnstamm, Van der Velde en Jonges is al besproken. Voor Bolkestein: Kirkels, 2008. Voor Nieuwenhuis: Hage en Jonges, 1962; Voor Stellwag: Stellwag, 1952.
 5. Dezelfde verklaring is te vinden bij Prins (1952, 87). Ook een cursus van het Paedagogisch Centrum van de N.O.V. schrijft "de lijdensgeschiedenis van het Dalton-onderwijs" toe aan "de stand van de leermiddelenvoorziening" (1950; Les 9).

Literatuur

- Alma, L. (1926). Het onderwijs in de klassieke talen. *Pedagogische Studiën*, 7, 135-146.
- Bakkum, P. (1948). Toepassingen van de daltonbeginselen op de lagere school. *Pedagogische Studiën* 25, 50-55.
- Bakkum, P. & Lier, W. van. (1930). Kleine mededelingen. Een bezoek aan Engelsche scholen. *Pedagogische Studiën*, 11, 91-93.
- Biegel, J.H. (1928). Poging tot aanwending der daltonmethode bij het onderwijs in de natuurlijke historie. *Pedagogische Studiën*, 9, 329-339.
- Biegel, J.H. (1931). De toepassing der daltonmethode bij het onderwijs in de natuurlijke historie. *Pedagogische Studiën*, 12, 137-141.
- Bigot, L.C.T., Diels, P.A., & Kohnstamm, Ph. (1924). *De toekomst van ons volksonderwijs. Deel 2: Scholen met een losser klasseverband*. Amsterdam: Nutsuitgeverij.
- Bond van Nederlandse Onderwijzers (z.j.). *Rapport 'Nieuwe Onderwijsdenkbeelden'*. Amsterdam: B.N.O.
- Braster, S. (2011). *Passie en pragmatisme. De onderwijsinspectie en de opkomst en ondergang van het klassikaal onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Dean, M. A. (1928). Een proef met het daltonsysteem. *Pedagogische Studiën*, 9, 65-73.
- Deen, N. (1969). *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Depaepe, M. & Bakker, N. (1998). Een gemeenschappelijke studeerkamer. 75 jaar *Pedagogische Studiën*. In: N. Verloop (red.). *75 jaar onderwijs en opvoeding*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 9-44.
- Depaepe, M., in collaboration with K. Dams, M. de Vroede, B. Eggermont, H. Lauwers, F. Simon, R. Vandenberghe & J. Verhoeven. (2000). *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools: Belgium, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press.
- Depaepe, M., Herman, F., Surmont, M., Gorp, A. van & Simon, F. (2008). About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education. In: P. Smeyers & M. Depaepe (eds.), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*. Dordrecht: Springer, 13-30.
- Diels, P. A. (1924a). Boekbespreking van John A. Radcliffe: A single class on the Dalton Plan. *Pedagogische Studiën* 5, 32.
- Diels, P. A. (1924b). Een schijnnode. *Pedagogische Studiën* 5, 134-142.
- Diels, P. A. (1924c). Daltoniana. *Pedagogische Studiën*, 5, 287-288.
- Diels, P. A. (1925a). Boekbespreking van R.J. Fynne: Montessori en her inspirers. *Pedagogische Studiën* 6, 27.
- Diels, P. A. (1925b). Kleine mededelingen. Dalton in de 'kleine school'. *Pedagogische Studiën* 6, 313-315.
- Diels, P. A. (1926). Daltoniana. *Pedagogische Studiën* 7, 197-202.
- Diels, P. A. (1928a). De onderwijzer en de moderne paedagogische stromingen I, II en III. *Pedagogische Studiën*, 9, 129-138, 176-185, 207-217.
- Diels, P. A. (1928b). De brandende kwestie. *Pedagogische Studiën*, 9, 371-384.
- Diels, P. A. (1932). Daltoniana. *Pedagogische Studiën*, 13, 145-150.
- Dortland-Sillevis, A. (1931). Middelbare school en daltonorganisatie. *Pedagogische Studiën*, 12, 253-258.
- Douwes, B. J. (1924). *Het Schoolblad* op 2 en 9 oktober en 25 december 1924.
- Eggermont, B. (2001). The choreography of schooling as site of struggle: Belgian primary

- schools, 1880-1940. *History of Education*, 30, 129-140.
- Evers, F. (1927). Dalton en het rekenen. *Pedagogische Studiën*, 8, 22-29.
- Fontaine, P. (1925). Uit het dagboek van een daltonist. Opmerkingen. *Pedagogische Studiën*, 6, 67-76.
- Gelder, L. van (1958). *Vernieuwing van het basis-onderwijs*. Groningen: Wolters.
- Gerhard, A. H. & Kohnstamm, Ph. (1923). *De toekomst van ons volksonderwijs*. Amsterdam: Nutsuitgeverij.
- Hage, D. L. & Jonges, J. (1962). *Daltononderwijs op de ULOSchool*. Groningen, Nederland: J.B. Wolters.
- Het Schoolblad (1925). *Het Schoolblad* op 12, 19 en 26 februari en 5 maart 1925.
- Hilvoorde, I. van. (2002). *Grenswachters van de pedagogiek*. Baarn: HB uitgevers.
- Idenburg, Ph. J. (1964). Schets van het Nederlandse schoolwezen. Groningen: Wolters.
- Idenburg, Ph. J. & Wiedhaup, C. J. J. (1961). *Onderwijs buiten schoolverband*. Amsterdam: Stichting IVIO.
- Jonges, J. (1964). Weerstand tegen onderwijs-vernieuwing IV. *Vernieuwing*, 22, 3-6.
- Jonker, A. E. M. (1988). Kroniek. *Paedagogische Studiën* 1920-1970. *Pedagogische Studiën*, 65, 502-513.
- Kirkels, C. (2008). *Architect van onderwijsvernieuwing. Denken en daden van Gerrit Bolkestein. 1871-1956*. Amsterdam: Boom.
- Kohnstamm, Ph. (1924a). Reisindrukken uit Engeland. *Pedagogische Studiën*, 5, 12-18.
- Kohnstamm, Ph. (1924b). Reisindrukken uit Vlederveen. *Pedagogische Studiën*, 5, 425-430.
- Kohnstamm, Ph. (1925a). *De nieuwe school*. Groningen, Nederland: Noordhoff.
- Kohnstamm, Ph. (1925b). Uit het dagboek van een daltonist. Ter inleiding. *Pedagogische Studiën*, 6, 65-66.
- Kohnstamm, Ph. (1955). De eigenaard van het Nederlandsche onderwijsstelsel. *Pedagogische Studiën*, 32, 140-147.
- Kohnstamm, Ph. (1981). *Persoon en samenleving*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Kohnstamm, Ph., Velde, I. van der, & Welling, L. (1939). *Naar een nieuwe didactiek* (Algemene inleiding). Groningen/Djakarta: Wolters.
- Luke, D. R. (z.j.). *Champion of Children*. Typoscript.
- Lynch, A. J. (1926). Kleine Mededeelingen. Naar aanleiding van 'Daltoniana'. *Pedagogische Studiën*, 7, 286-288.
- M. (1958). Dalton = vrijer klasseverband. *Dalton* 11 (1), 1-2.
- Meulen, J. J. van der. (1925). Dalton in de 'kleine school'. *Pedagogische Studiën*, 6, 180-184.
- Nieuwenhuis, H. (1940). *Een onderzoek naar de betekenis der denkspsychologische opvattingen voor de didactiek der lagere school*. Groningen/Batavia: Wolters.
- Onderwijsraad (2001). *De markt meester?* Den Haag: Onderwijsraad.
- Oosterwold, H. (1939). Daltononderwijs aan een tweemansschool. *Pedagogische Studiën*, 20, 317-326.
- Paedagogisch Centrum van de Nederlandse Onderwijzersvereniging (1950). *Cursus onderwijsvernieuwing* (33 delen). Amsterdam: N.O.V..
- Palland, B. G. (1946). *Vernieuwing van het onderwijs*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.
- Parkhurst, H. (1921, July 2, July 9, July 16, July 23, July 30, August 6). The Dalton Plan. *Times Educational Supplement*.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York: E.P. Dutton & Company.
- Ploeg, P. A. van der. (2010). *Dalton Plan: oorsprong en theorie van het daltononderwijs*. Deventer, Nederland: Saxion Dalton University Press.
- Ploeg, P. A. van der. (2013). The Dalton Plan: recycling in the guise of innovation. *Paedagogica Historica*, 49 (in press).
- Post, P. (1947). Vernieuwingsrapporten 1946. *Pedagogische Studiën*, 24, 133-143.
- Prins, F. W. (1952). *Vernieuwingsvragen over onderwijs en opvoeding*. Groningen/Djakarta: Wolters.
- Reynders, A. F. M. (1931). Een 'Höhere Versuchsschule'. *Pedagogische Studiën*, 12, 169-190.
- Riemens, K. J. (1925). Dalton in het aanvangs-Frans. *Pedagogische Studiën*, 6, 193-197.
- Rijksschooltoezicht (1958). *Rapport van een werkgroep uit het Rijksschooltoezicht over de inrichting van het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Rijksschooltoezicht.
- Röhner, R. & Wenke, H. (1999). *Leve de school. Dalton-onderwijs in de praktijk*. Nieuwegein: Arko.
- Rutten, Th. (1951). *Nota inzake experimenten, die in scholen van onderscheiden aard gaande*

- zijn. (Handelingen der Staten Generaal, 12 september 1951).
- Schalij, M. A. (1925). De zelfwerkzaamheid van jonge leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 6, 138-147.
- Schilperoort, G. (1933). Het dalton-onderwijs in de moderne talen aan de hogere burgerschool met 5-jarige cursus. *Pedagogische Studiën*, 14, 303-326.
- Schreuders, C. & Wiedhaup, C. J. J. (1941). *Natuurlijk onderwijs: psychologische verantwoording van de I.V.I.O.-leermiddelen*. Amsterdam: IVIO-Leermiddelendienst.
- Stellwag, H. W. F. (1952). Betekenis en werkwijze der dalton-beginselen. *Vernieuwing*, 11, 1-4.
- Ter Haar Dz., B. (1927). De individuele werkmethode bij het godsdienstonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 8, 353-363.
- Timmers, D. J. E. (1948). Dalton-onderwijs in de praktijk op de middelbare school. *PS*, 25, 257-264.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). "The 'Grammar' of Schooling: Why Has it been So Hard to Change?," *American Educational Research Journal*, 31, 453-479.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press.
- Valks, J. A. (1924). *Het Schoolblad*, 20 november 1924.
- Valks, J. A. (1925). *Klassikaal en individueel volksonderwijs. Histories-theoreties overzicht*. Amsterdam: Paris.
- Veen, G. van & Kohnstamm, Ph. (1928). *De aansluiting tussen Lager en Middelbaar (Gymnasiaal) Onderwijs*. Groningen/Den Haag: Wolters.
- Velde, I. van der. (1946). *Onderwijsvernieuwing op de lagere school*. Groningen/Batavia: Wolters.
- Velde, I. van der. (1958). Over 'natuurlijke differentiatie'. *Pedagogische Studiën*, 35, 375-389.
- Viñao Frago, A. (2001). Do Education Reforms Fail? A Historian's Response. *Encounters on Education*, 2, 27-47.
- Visser, J. (1930). Een nieuwe school. Efficiency en schoolorganisatie. *Pedagogische Studiën*, 11, 193-220.
- Vrij, M. (1924). Het Daltonplan en het rapport van de Maatschappij tot Nut van het Algemeen. *Pedagogische Studiën*, 5, 78-86.
- Zee, S. van der. (2015). *De effectiviteit van het daltononderwijs*. (dissertatie; nog niet gepubliceerd)

Manuscript aanvaard op: 7 oktober 2013

Auteur

Piet van der Ploeg, Docent en onderzoeker Algemene Pedagogiek, Rijksuniversiteit Groningen.
Correspondentieadres: p.a.van.der.ploeg@rug.nl

Abstract

The Dalton Plan in the Netherlands and the 'grammar of schooling'.

If leading Dutch educationalists would have had their way, in the 1930's and 1940's all education in the Netherlands would have become Dalton education. Actually, in 1950, just eighteen of the seven thousand elementary schools were Dalton schools. Although the Dalton Plan had experienced a promising heyday in the 1920's. The stagnating development in the Netherlands resembles the history of the Dalton Plan in England and the United States. A well-known explanation is that of Tyack and Tobin. In an attempt to break the 'grammar of schooling', the Dalton Plan succumbed to the factors that perpetuate the 'grammar of schooling'. We look into the development of Dalton Education in the Netherlands between 1920 and 1970. We use the 'grammar of schooling'-theory, but the more sophisticated version of amongst others Viñao Frago and Depaepe c.s.